

Title	現代教育における職業教師のRole
Sub Title	The school teacher's role in the modern education
Author	井上, 坦(Inoue, Akira)
Publisher	三田哲學會
Publication year	1967
Jtitle	哲學 No.50 (1967. 3) ,p.393- 412
JaLC DOI	
Abstract	<p>The expression "just as a teacher's role" is often found in our conversations and writings. Although the meaning of this expression seems clear at a glance, it varies according to the persons and situations. The role expectations for teachers in our times show not only the different meaning but sometimes the incompatible directions. The surveys by Brookover and other American educational sociologists confirm the assertion mentioned above. I think I could explain the cause of such difference and conflict concerning the role expectations for teachers by the following facts 1) the integral function of education differentiated in the historical development of society ; 2) the appearance of professional school teachers followed the functional differentiation. Before the birth of school teachers, there were only educators who gave the moral instruction chiefly. The modern school teachers, contrary to the educators, communicate the basic or professional knowledges and skills. But it is the modern nationalism that demands the difficult role of the national moral indoctrinator to school teachers. The image of ancient moral educators, the concept of modern teachers as communicators of knowledges and skills, and the notion of indoctrinators of nationalism, these three elements cause the complex and often incompatible role expectations for teachers. As a definite profession, the teaching profession has the equally definite role which must not be confused with the role of citizens or human beings in general. Every man including school teachers is in fact a moral educator. The success of moral education therefore depends on all members of our society. But, as far as morality contains heigh-degree knowledges and skills, the professional moral teacher may be necessary for children in school.</p>
Notes	第五十集記念号
Genre	Journal Article
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN00150430-00000050-0402

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the Keio Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

現代教育における職業教師の Role

井 上 坦

内 容

- I 「教師らしさ」の問題
- II 教師への role expectation の多様性
- III 問題のキー・ポイント
- IV 教育機能の分化と職業教師の出現
- V 教師の道德性と近代ナショナリズム
- VI 正当な role expectation への探究 (教師と市民の role の区別)
- VII 「道德の教師」の専門性

I 「教師らしさ」の問題

「S は教師である。しかし、S の行動は教師としてはふさわしくない、」
このような言明を、われわれはしばしば見聞する。教師が教師らしくない、学校が学校らしくない、ということが、しばしば各方面から指摘され、これが、青少年の学力低下問題、道德問題の生じる一つの大きな原因とされているのである。

しかし、「教師が教師らしくない」という、一見簡単なこの言明が、実は、非常に多くの曖昧さを持ち、研究すべき問題を内含していることが、あらためて取上げられなくてはならないだろう。

例えば、「教師らしい行動」というものについて、現実には数多くの解釈が存在している。アメリカ人に対する Clinton Snyder の調査によれば、

教師が授業時間中に、家庭の貧しい子どもに対して特別の注意を払ってやる、という行動に対して、約半数の人は「余り教師にふさわしくない行動」とするが、強い賛意と強い反対を示す人も、それぞれ6%内外、存在するのである。^(註1) 換言すれば、同一の文化や国家の内部においてさえも教師に対する role expectation は現代社会においては決して一様ではなく、多種多様であり、なかには、明らかに対立関係に立つものもあることが予想される。(たとえば、自分の子どもを一流大学に入れることのみを願う両親の教師への role expectation と、教育の機会均等という理想を追う教育委員会のもつ教師への role expectation の対立、がそれである)。

このような多種多様の role expectation を、まず明瞭な形に整理し、秩序づけることが、問題研究の第一歩であろう。それは第一歩にすぎないが、しかし、問題の状況を明らかに提示することに有効であり、さらに掘り下げた研究や分析への一つの足がかりを与えてくれるであろう。このような理由により、以下、私は、既述の C. Snyder の調査を初め、Rex B. Smith, J. A. Doyle, Gross and Mason and Mack Eachern, Brookover らによる諸研究を、W. B. Brookover と D. Gottlieb がまとめ整理したものを^(註2) 利用しながら、さらに明らかな視座の確立へと、進んで行こうと思う。

II 教師への role expectation の多様性

Brookover らによれば、教師への role expectation は二つの一般的カテゴリーに区分することができる。第一のカテゴリーは、「学校内において、もっぱら学校活動に関する限りでの教師への role expectation」であり、Brookover と Gottlieb はこれを、第一義的 (primary) なものと名づけている。第二のカテゴリーは、学校の機能遂行の補助とはなるが、直接の機能とはならないものとの関係する、role expectation であり、これは周辺的 (peripheral) と名づけられる。これは、たとえば、放課後の生徒

の監督，学外活動の監視，両親に対するサセクション，などを含んでいる。第三の категория に属する role expectation は，完全に学校外におけるものであり，これは各種の社会活動，教会への出席等と関係してくる。Brookover らはこれを第二義的 (secondary) と呼んでいる。

Brookover と Gottlieb が，教師への role expectation を，このように三つの category に区分したことは，基本的には正しいだろう。少なくともこの操作は，等しく role expectation と呼ばれ，漫然と「教師らしい行動」とされる行動の中には，いくつかの異質的な局面のものがあることを，指示しているからである。ある教師 S の行動が「教師らしくない」と，ある個人または集団により判定される時，S の行動が，判定者たる個人または集団のもつ，S への role expectation に合致しないものであることは確かにしても，その不一致や背反が，どの category で，即ち，第一義的，周辺の，第二義的 category の中のどれで，生じるのかによって，その意味や正当性は大きく変化してくるのである。たとえば，「教師らしくない」という判定を下す原因となった行動が，授業に際して厳格すぎる（第一義的 category に属す）のか，最新型のキャデラックを運転している（第二義的 category に属する）のか，課外活動で特定の生徒を可愛がる（周辺の category に属する）のかによって，この判定の意味は異なり，従ってこの，判定が正当か否かを判断する規準が，異質なものとなってくるのである。

さて，以上三つの category は，いわば行動の生起する場所に関するものであった。しかし，これだけでは様々の role expectation を分析するのに十分ではない。これに加えて別種の区分がなされなくてはならない。それは，判定を下すのは誰か，という，判定の主体に関する区分である。

しばしば，教師の役割に対する社会の期待，というような表現が使用される。しかし，このような表現は，実はある特定の立場からの期待 (role expectation) を，社会という普遍概念に移し変えることで強化した，一種

のレトリックにすぎないことが多い。われわれは等質的な社会や、すべて同一の要求をもった多数の個人を考えることはできない。したがって教師への role expectation の解明に際して、それがなされる人間の位置や立場、教師との関係もまた問題となるのである。

Brookover らはこの次元での区分をセクターという名称でおこなっている。^(註4)そしてこのセクターは、教師とどのような関係に立っているかを尺度として考えられているところに特長がある。まず考えられるのは生徒という関係に立つ個人及び集団の教師への role expectation である。そして生徒の親のもつ教師へのそれは生徒自身のもつ expectation とは別のものとして存在するだろう。三番目には、自分を含めての教師集団がもつ role expectation がある。この role expectation は見逃されがちであるが、実は極めて重要なものであることは、直ちに理解されよう。その他、第四には校長、主事、というような学校管理者、第五に教育委員会のメンバー、第六にその他の市民一般、という各種のセクターが、Brookover らによって示されている。必ずしも Brookover と Gottlieb が、このようにひとつひとつ列挙しているわけではないが、彼らが利用し、示している調査研究をよく読み、整理すると、このような区分がなされている事に気附くのである。

重要な問題は、既に述べたようにこれら各セクター(集団)のもつ、教師への role expectation が、決して一致しないし、時には対立さえもするという事実である。この対立、不一致は、前記の三つのカテゴリーのどの一つにおいても、集団対集団および集団内部同志という形で生起するであろう。

一例をあげれば、R. Smith の調査によると「ナイトクラブでカクテルを飲む」行動は、学校管理者及び教育委員会のメンバーからは否定的な判定を生むが、教師自身及び第三者としての市民には、教師であることに無関係であると、解せられている。^(註5)さらに「学区外に住むこと」に対して、教育

委員会のメンバーは否定的である (mild disapproval) のに対して、直接管理職にあるものは無関係とし、第三者としての市民、および、教師自身は、肯定的である (mild approval) という結果も出ている。^(註6)そして、L. A. Doyle が「小学校が小学校教師の role expectation における一致と不一致」の研究で総括したところによれば、教師自身の考えと親の expectation の一致は、56%にすぎず、教師自身の考えと教育委員会の expectation の一致も、80%程度にとどまっているのである。^(註7)

III 問題のキー・ポイント

以上、私は Brookover らの社会学的調査を利用しながら、教師への role expectation のかかえる複雑な諸様相を、明らかにすることに努めてきた。しかし、これらの調査は、既に述べておいたように、研究の第一歩を印するにすぎない。これらの調査研究は、ある地域（この場合はアメリカ合衆国）において、その調査時にあっては、こういう role expectation があったという事実を、かなり大まかな網目でとらえた限りでの報告にすぎないのである。このような意味で、今迄の考察でえられた重要な事柄は、諸結果（数字やグラフで示される）よりもむしろ、カテゴリーやセクターの設定の必要性や有効性、role expectation における不一致や対立の存在の確認、などであろう。

さて、このような準備や整理の上に立って、できるだけ研究をおこなってみたい問題は凡そ次のようなものである。

1. このような不一致や対立をも含めて、人々の role expectation はどのような変化をたどってきたのか。
2. role expectation の変化を規定し、影響を与えた主要因は何か、
3. 最後にもっとも重要な問題として、様々の role expectation の中、どれが正しいのか、その正当性を判断する規準はあるのか、あるとすれば

(註8)
何か。

これら三つの根本問題は一応それぞれ別の次元に属するものではあるが、しかし、各々は決して無関係ではなく、有機的に関連しているのである、この論文において、私は、三番目に置いた、正当性の問題に迫ることを中心的なものと想定して、この方向に沿って、一番目、二番目の問題にも迫っていきたいと思う。

その際、私がキー・ポイントとして押えておきたいことは、(教師私はこの論文ではこのことばを教授行動を職業とする人間をさして使用する)と教育者とは、異なった概念であり、敢えて形式論理化すれば、前者は伝統的論理学における種概念に相当し、後者は類概念に相当する、ということである。多くの人はこの重要な区別をなさず、そこに混乱と対立の生じる主要因があると、私には思えるのである。

しかし、教師と教育者とは異なる、とはどうして言われうるのか。これを明らかにするためにも、どうしても、歴史的な瞥見をそのような視座からなさねばならないだろう。

IV 教育機能の分化と職業教師の出現

その諸機能が未分化な状態にある社会(原始社会)においては、教師という職業は存在しなかった。教育の定義や目的いかににかかわらず、未分化な社会そのものが未分化な教育機能を営んでいたといえよう。その場合、両親の役割が比較的大きいことは疑えないが、それも大家族制度の下にあっては、それ程明確な形をとったものではなかったといえよう。それは原始的社会にあっては、いかなる個人といえども、ただ彼の属する集団の一メンバーとしてのみ存在するにすぎないからである。^(註9)したがって原始社会にあっては、教えることのみがその全役割であるような個人は存在しなかった。時に、たとえば僧職などの訓練のために、ある個人がその役割を果

すことがあったにもせよ、原則的には教職というものは存在しなかったの
 である。^(註10)

それでは、教師という職業人が姿を現わすのはどのような時代であろうか。学校の発生に関する George F. Kneller の指摘を参考しつつ、私は次の三つの条件がその主要な条件として作用すると考える。^(註11)

- 1) 制度的宗教の発達に伴う聖職者の訓練への要求
- 2) 内部的発展や外への発展に伴う、内政的、軍事的行政官の養成への要求
- 3) 労働の分業化に伴う、個別的技術の習得への要求、及びこれと関連して、凡ての職業訓練に先立つ基本的読み書き計算（3Rs）への要求

1) の要求は、司祭、僧侶の教育に連らなり、2) の要求は貴族の教育へと関係し、3) のそれは近代市民への教育と関係づけられるであろう。そしてこれら三種の発生要因の中で、大きな影響力を持つ力強い要因は第三のものなのである。あるいは、ごく厳密に言えば、この第三の要因のみが教師という職業を成立させた、ということもできる。なぜならば、第一の要因、第二の要因においても、教育する立場に立つ人間は、必ずしも、教育することのみが専門であることを要しないからである。偉大なる僧侶は同時に偉大なる教師でありえた。秀れた軍事行動の演出者が、その行動の遂行そのものにおいて、同時に軍事教育の遂行者でも、ありえたのである。

もちろん、労働の分化がそれ程顕著でもはなはだしくもない、手工業程度の生産力をもつ時代においては、同様のことが第三の要因にも当てはまった。親方は親方として同時に教師であり、労働者が同時に弟子でもあった、いわゆる徒弟教育がそうである。しかしマニファクチュアの成立、発展を経て、さらに近代的機械の導入による産業革命を迎える生産力の飛躍的発展と歩みを共にして、徒弟教育制度の崩壊、近代的職業教師の成立が、形づくられてきたのである。

もちろん、元来複雑な歴史的変動の流れを、このように図式化する事に

は無理がともなうであろう。何よりも、このような変動、発展の定式は、いわば縦の流れをヨーロッパやアメリカを中心として見たものであって、そこには横の変化や相異、即ち、異質的文化圏や民族における、様々なタイプによる相異を見ていないという、批判が提起されよう。教育内容や教育制度が、その民族や地域の文化、社会生活の全体と密接に関連しているものである以上、たしかに、教育上の変動や発展もまた、各自の文化的特質をになう筈ではある。私もその事は承知している。しかし、アジア諸国において、欧米的教育体系や考え方の影響は非常に強力である。全般的に見てアジアの諸国はいわゆる後進国家として、先進欧米文化や社会に追いつこうとし、その点で結局、同様の変動を生じつつあることは否定しえないであろう。

ところで、このような変化、発展の間でも、社会は決してその教育機能のすべてを教師にゆだねたのではない。そのようなことは、現実には実行されるべくもない。この事が特に注意されねばならないだろう。この事は教育という事象の根本的機能に密接な関係をもっている。教育の本質や理念はともかく、その機能に関する限り、その根本的なものは、既に獲得された知識をも含めての広義の社会的行動様式の次の世代への伝達にあることは、何人も否定しないところであろう。もちろん、これをもって教育の十分な機能とすることには異論の余地があろう。しかし、いかなる革命的、進歩的教育論者でも、これ(獲得された広義の社会的行動様式の伝達)が、教育の必然的機能として、その意味において、根本的機能であることを、否定できないのである。

念のために、付け加えれば、こういってからといって、決して、いわゆる創造性の教育、行動の新らしい型を産み出すような教育、を無視したり、不必要視するというのではない。しかし、創造性を養うことは、決して何らの地盤のないところに、突如としてできるものではないのである。創造が真に未来を開く意義のある創造であるためには、それ以前に、正し

い知識や行動様式の定着は不可欠である。しかも、創造的行為とは、元来、きわめて個性的な、新しい行為を意味する以上、それを「教育する」ことは、直接にはきわめて困難なわざである、といわねばならない。人はただ、既得の正しい知識、社会生活のための不可欠の行動様式の、柔軟な態度による伝達をもって、間接的にのみ、児童、生徒の創造性の涵養をはかりうるのみなのである。

ところで、この種の、伝達せられるべき広義の社会的行動様式というものは、社会が未発達な場合には、それに応じて比較的単純かつ少量であったといえる。だからこそ、原始社会では専門の教師の必要性がなかったのである。そしてまた、たまたま教育の機能を主に荷なう場合にあっては、どうしても社会が営む教育行為の多くのものを、その人間が代行する、という傾きが強くなるであろう。比較的単純かつ少量の行動様式の伝達に関しては、全面的委任が可能であるし、やむをえない面もあるといえる。

このような委任が相当程度迄可能であった時代には、教育者Sの役割は、まさに人間行動の全領域に及ぶものであり、その意味で、全人教育、人間教育でありえた。原始社会の両親はそういう意味で全人教育の遂行者であったし、帝王の師伝、貴族の家庭教師などもまた、この傾向を強力に維持していた。

それと同時に、このような状況での教育者のもう一つの特徴は、彼はもっぱら道徳的なものを中核とする行動様式の伝達者であったということである。(もちろん、この場合の伝達という概念は、ただ表面的なもののみでなく、被伝達者の内部に深く滲みわたる程のものを含んでいる)即ち、科学的、技術的行動様式(知的諸行動)は未発達であり、労働の分化、生産の分業がこれと関連し合って同様に未発達の段階にあっては、伝達、学習すべき行動様式は、必然的に、広義における道徳的なものたらざるをえなかったのであった。

このように 1) 人間行動の全側面を対象としえたこと、2) 広義の道徳

を中心としたこと、この二つが、近代的意味での職業的教師の発生以前の、教育者の特色であったといえよう。そして、このような意味での教育者の基本性格が、既にそのような状況の成立条件が崩壊し、変化し去った後にまでも、深く根強い残像を、人々の心の中に宿すこととなったのである。

もっとも、道德教育を中心としての全人間教育を行うものという、教育者のイメージが、そのまま根強く、職業的教師の上に投写されたことについては、さらに附加しなくてはならない、強い要因がある。それは、近代国家の中央集権的要請であり、近代ナショナリズムの要求であった。

V 教師の道德性と近代ナショナリズム

労働の分業化の進展、それに伴う、個別的技術の習得への要求、凡ての職業訓練に先立つ3Rsへの要求、が近代的学校及び教師出現の条件であることは既に指摘した。これはもっとも根本的な要因である。しかし、これに合して、そのような生産力段階に呼応して働く、国家権力からの要求が力強く作用したことも見逃すことはできないだろう。このことは、日本のような後進資本主義国家において殊に顕著であったといえる。G. F. Knellerの表現を借りれば、「伝統的な価値群と信念とを脅かす抗争が社会の中にあり、それが伝統の受容を強化するために教育を使用する方向へ赴く」という条件が附加わるのである。日本の場合にこれをあてはめれば、富国強兵のスローガンの下に、国民意識の統一を計る、明治政府の教育政策がそれである。

明治14年5月、明治政府は『小学校教則綱領』を制定し、続いて6月には『小学教員心得』を公表した。『教則綱領』において修身は必須課目として首位におかれ、格言事実などについて「児童ノ徳性ヲ涵養スベシ」とされているが、歴史の教育においてさえも「殊ニ尊王愛国ノ志氣ヲ養成センコ

トヲ要ス」と説かれ、歴史教育の主目標がこういう意味での道徳性に存することが示されている。さらに、この間の事情は『小学教員心得』にもつと鮮明に現われている。『心得』の第一項は次のように述べる。「人ヲ導キテ善良ナラシムルハ多識ナラシムルニ比スレバ更ニ緊要ナリトス故ニ教員タル者ハ殊ニ道徳ノ教育ニ力ヲ用ヒ生徒ヲシテ皇室ニ忠ニシテ国家ヲ愛シ父母ニ孝ニシテ長上ヲ敬シ朋友ニ信ニシテ卑幼ヲ慈シ及自己ヲ重ニスル等凡テ人倫ノ大道ニ通曉セシメ且常ニ己ガ身ヲ以テ之カ模範トナリ生徒ヲシテ徳性ニ薰染シテ善行ニ感化セシメンコトヲ務ムヘシ^(註12)」と。このような国家権力からの役割期待が第二次大戦終了前の日本の教師に対する一般民衆の role expectation を規定し方向づけるのに大きな力があつたことは疑う事ができない、いや、戦後の今日においても、戦前の国家主義的教育を受けて来た層は、無意識的にこのような教師への期待をもっているといえるのである。

ここに教師の role に対する、場違いな期待や過重な期待の生じる、一つの大きな原因があるといわねばならない。

これと類似した事情はドイツ(プロイセン)などにも見られる。たとえば1854年10月に、プロイセン文部大臣フォン・ラウメルは、プロイセン王国の新教派教員養成学校の授業に対する条令、新教派教員養成学校志願者(Seminar—Präparanden)の予備教育に対する条令、および新教派単級民衆学校の編成と授業に関する条令綱要(その起草者であるシュティールの名をとってシュティール条令(Stiehlsche Regulative)と呼ばれるもの)を発したが、これらの条令が「臣民としての心情と、同時に国家権威のもとへの無条件の服従」を、教師と生徒に教えこむことを目的としたことは明らかである。そこでは、「未来の初等教員が必要とする教育学は、『原罪、人間のよるべなさ、神の救いや聖心に関する教説』のために、聖書の原則に従って与え、それをただ人間学と心理学の二、三の補助定理によって補足すべきであつた^(註13)」とされる。これらの例から見ても、プロイセン国家の

もつ教師への role expectation が、濃厚に道徳的（保守的な志向における国民意識の統一としての道徳）なものにあったことは、何人も疑えないところなのである。

日本、及びプロイセンのような、後進資本主義国家にあっての事情はこのようであった。しかし、例えばアメリカのような先進資本主義国家においてさえも、国家権力的要因の介入による、教師への role expectation の偏向や過重はやはり作用して来たのである。（Brookover and Gottlieb の研究がその事実を示している。）ただこの場合にはそれほど露骨な形で、政府の法令のような姿で示されてはいないというにすぎない。アメリカにおいてさえも公教育の成立に際して、一般民衆の幸福への理想や勉学意欲などと並んで、産業資本家層の自己利益やそのために適応し、役立つ人間養成への期待が作用していたことを考えれば、このことは自ずと明らかであろう。

要するに、一般的な視野（第三者としての市民の立場）からの教師への role expectation に際しては、1) 現代社会における教師の role についての事態に即したイメージ、2), 歴史的な残像 3), 国家的立場からの要請像、の三者が揃まり合って、そこに不一致や対立関係に立つ、様々の role expectation が生み出されていると考えられるのである。

VI 正当な role expectation への探究(教師と市民の role 区別)

私はこれ迄、教師への role expectation に関して、まず初めに、多種多様のそれがあること、その多種多様性をいくつかの異質的なカテゴリーに区分しうることを示し、次にどうして、role expectation においてそのようなカテゴリー化を必要とするような多様性が生じたのかを、歴史的に探ってきた。この作業は、先に私が提示した三つの根本問題の中の、初めの二つに関するものであった。しかし、その際にも指摘しておいたように、ではどの role expectation が正しいのか、その正当性を判断する規準は何

か、という問題は、どうしても取組まざるをえない、もっとも重要な問題として残されたのである。

したがって、私がこれから試みることは、決して個々の role expectation に対して一つ一つ正否を与えるような性質のものではない。そうではなくて、このような場合に判断の規準は求められるのか、また、求められるとしたらどのようなものなのか、という根本的な視座の確立への試みなのである。

ところでこの問題に直接取組む前に、どうしても、もっと一般的な形に問題の中心を移し直して行う、二、三の予備作業が必要である。

1) すべての role expectation に関して、これが妥当なものとして成立するについては、a) その role の重要性（個人または社会にとり）、b) 期待の対象がその role を果しうる、果すにふさわしい、ということの認識、が条件として成立していなくてはならない。

2), b) の条件が成立困難な時、あるいわ誤まっている時、role expectation の妥当な成立は、厳密に論理的には可能であっても、事実的には困難であり、不合理である。

(I, a) の条件は role の価値についての判断(価値判断)であり、(I, b) の条件は role 遂行と対象の適性の照応の判断(事実判断)である。私は特に考えてみようとするのは(I, b) の条件についてである。^(註14)

もっとも単純なケースとして、私達は「木によって魚を求める」行為の不合理性、成立の困難性を考えることができるだろう。この行為の不合理性は、a) の条件に関してではなく、b) の条件に関して生じてくる。この場合でもこの role expectation は厳密に論理的にのみ見れば絶対的に不合理とはいえない。成立する可能性は10の何十乗分の1にでも存するのである。しかし、事実の問題としては私達はこのような期待を不合理と呼んで少しも差しつかえがないのである。もう少し複雑なケースもある。ある情景を写真におさめるのに際して、焦点何ミリ、明るさいくつのレンズに、

その役割を期待すべきか、というような場合である。この場合には正確にただ一つのレンズを選び出すことは難しい。撮影の目的やカメラを使用する人の技術などに関して、どうしてもある不確定な要素が残るからである。しかしそれでもある範囲内の適性、不適性は定まりうる。そして、社会や人間に関し、教師に関する role expectation についても、原理的には全く同じことが当てはまるであろう。

「教育の機能の中には、道徳行為や道徳的心情の養成に関するものが含まれる」こと、それがまた非常に重要なものであること、は疑えないだろう。しかし、だからといって、その機能をはたす role を、すぐに、「すべての教師に期待する」ことが正当であるとはいえない。前の言明と後の言明の間に b) の条件を満たす言明が入ってこそ、初めて、後の言明「すべての教師に道徳教育への role expectation をもつ」が正当化されるのである。

それでは、教師に関して、どのように b) の条件は満たされ、また、満たされないであろうか。

この間に関して、教育者と教師の分離、及び、教師という職業の成立、発達についての、先におこなった歴史的省察が、大きな役割をはたしてくれるのである。即ち、私は教師という職業の発達の大きな原因(条件)として、生産力の増加に伴う労働の分化、科学技術の複雑化、さらにこれによる伝達、養成すべき広義の社会的行動様式の多様な分化、という一連の傾向をあげた。このことは殆ど必然的に教師の role そのものの自己分化、多様な領域への拡散を孕んでいる。中等教育の段階を見ても、この間の事情は明瞭である。ここでは一般的な教師、全科目を教える教師は存在しない。存在しないのは、決して、人工的な作為や縄張り意識からではなくて、知的領域の分化（知的行動領域の分化）の自然の結果なのである。即ち現実には働いている教師は、「数学の教師」「英語の教師」であり、決して単なる「教師」ではない。「数学の教師」の role は数学を教えることの中にある。数学をよく教えることに成功する時、彼の「教師」としての role はその

本質的な点においてはたされているのである。その他の事を彼に期待し、その不充足をもって、教師としての彼を責めるのは、正しい根拠のないことと言わねばならない。「数学の教師」としての彼の行動は、ただ、数学の教授に有効か否か、教授の成功に関するか否かを規準にして、判定されねばならないのである。

このことを頭に留めながら、このような省察を経て、初めて、最初に示した Brookover らのカテゴリー区分の正当性を、批判的に吟味することができる。Brookover らのカテゴリー (primary, peripheral, secondary) は、調査施行に際しての便宜上の設定という感が強かった。しかし、それは、とにかく教師への role expectation が異なった次元のものを含んでいるということ、そして、学校内の授業に関する role を第一義的 (primary) とし、他を周辺の (peripheral), 第二義的 (secondary) として、その重要度を暗黙の中に区別していた、という点で正しい方向を示していたといえる。しかしながら、これらの調査にのった role expectation について、論じてきた方向にのっとして厳密に考えるならば、それらは数多くの無意味な role expectation を real role expectation として扱っていることとなる。たとえば、最新型のキャデラックを運転しないこと、などの項目は、数学の教師への role expectation としては、全然無関係なものであろう。もちろん、実際には、そのような誤まった role expectation も存在する以上、調査上の処置としては、第二義的なものとして扱うこともやむをえないであろう。しかし、厳密に言えば、そのような調査は、教師への role expectation とは無関係な次元のものであることが常に銘記されねばならない。換言すれば、よく使われる「市民としての教師の行動」というような表現は、正確な意味内容を持ちえないのであって、存在するのは、「教師としての行動」か「市民としての行動」かのどちらかのみである。

Brookover らの設定したカテゴリーについて、次に批判しなくてはならない点は、それらがもっぱら時間空間的な意味での場所により、区別さ

れているという点である。即ち、この区分によれば教室内で授業中になされた教師の行動は、すべて第一義的な role へと直接につらなるものとされる。同様に放課後の学校内での行動はすべて周辺的 role にと連なるとされる。

しかし、role はこのように、ただ時空の枠によって定まるのであろうか。実はそうではない。同じ場所においても、異なったカテゴリーに属する行動が生起しうる。教室の中で授業中の数学の教師Sの行動において、Sが生徒Aに対し二項定理の不明点を説明する行動と、生徒Bに対し姿勢を正しくして座るようにと注意する行動とは、同じカテゴリーに属するとは考えられないからである。したがって、第一義的、周辺的、というカテゴリーは時空を制約とする場所によってよりも、教授の成功に直接関係があるか、間接の関係しかないか、という意味での親密度を規準として考えられなくてはならない。数学の教師にとり数学を教えること、これが第一義的 role である。したがって教えるべき数学の内容に関しては、彼は十分に知っているなくてはならない。このことが何よりも優先して、数学の教師である彼にexpectすべき事柄であろう。彼への期待は、すべてこの核心をめぐってのみ意味をもってくる。たとえば彼は授業に際して、適度の厳格性と指導性を期待されるだろう。しかし、これもただ彼の授業において、数学の知識（数学的判断力）が無駄なく、十分に伝達されるために多分必要な条件としてである。あるいは、生徒の一人一人の心理特性についての認識を期待されるかもしれない。しかし、この認識も彼の授業を成功させるための条件としてのみ、彼への role expectation として意味をもってくるのである。

ところが、このような真の role expectation とは別の role expectation が、実は数多く存在している。それは数学の教師への role expectation としては偽であり、ただ、人間または市民としての S への role expectation としてのみ真として成立するようなものなのである。一例をあげれば「生徒

に対して愛をもつ行動」の expectation がそれである。このことは実にひろくひろまっている誤謬であると、私には思える。何故ならば、生徒Aや生徒Bに愛をもつ行動は、生徒が一人の人間である限りにおいて、ひとり数学の教師Sに限らず、生徒に接するすべての人間に期待したい行動だからである。生徒Aが困難な状況にある時、その隣人は誰であれ、人間として助力を与えることが、人間らしい望ましい行動として、すべての社会人に期待されるであろう。もっと具体的に状況を設定してみよう。生徒Bの母親が急病となり、Bはその看護のために、普通の状態なら当然なすべきはずの勉強をしてこなかった。これに対し、教師Sがそれらの条件を考慮して叱責せず、いたわりのことばを与えて励ましたとしよう。この教師Sの行動は、恐らく多くの人により、教師らしいものとして是認され、賞められよう。しかし、よく考えて見ると、この教師Sの行動は決して特に「教師らしい」行動ではない。部下が同様な状況にある時の上役のそのような行動、友人が同様な状況の時のそのような友人の行動は、いずれも同様に是認され、賞められることであろう。したがって、上の状況についての教師Sの行動は、「教師らしい」(教師への role expectation にかなる)行動ではなくて、「人間らしい」(人間Sへの role expectation にかなる)行動なのであるにすぎない。したがってこのような行動への期待は、人間(市民)Sへの期待としては真でありえるだろうが、教師Sへの期待としては偽であると断定しえるだろう。類似の誤謬は数多い。公平、いたわり、などの期待も、教師に対して抱かれやすいけれども、すべて実は人間への期待として在るのである。このことは、教師らしくない行動についても(ある行動へのマイナスの期待)あてはまる。「盗みをするなど、教師としてもってのほかである」というような表現にしばしば会う。しかし、盗みをするのがいけないのは、政治家であろうと俳優であろうと同様である。盗みという行動は、社会に生きる人間としてふさわしくない(期待されない)のであって、とくにその人間がS教師であるゆえにふさわしくないのではない。

VII 「道徳の教師」の専門性

教師の役割についてのこのような偽の期待は、教育におけるいわゆる進歩主義運動 (progressive movement) によって一層深まった傾向がある。この運動において、教師の主要な役割は、知識の教授よりも、むしろ、被教育者のパーソナリティや、人づき合いのよさという意味での社会性の発達、を養うにあると考えられてしまった。David Riesman の表現を引用すれば、「教師はますます生徒の進歩よりは、心理的、社会的な適応に関心をもつよう訓練され、極端に言えば、知的な面での遂行を不適応の印と見るまでに到っているのである」ということになろう。^(註15) だが、少なくともこのように解せられた限りでの進歩主義運動が、アメリカにおいて漸く行き詰りを見せ、その誤りが批判され始めていることは疑えないところである。

そして、M. Liberman などが厳しく指摘するように、教職の専門的知識としての性格、ある領域での専門的知識の伝達者としての教師、という役割が、あらためて主張されてきているのである。^(註16)

しかし、それでは、学校は道徳的行為の形成に全く無関係なのか、それでよいのか、すべての教師は道徳的には中立でよいのか、という問に対して、決して、しかり、と答えるつもりはない。私がこれまで論じてきた事から導き出されることは、1) 道徳教育は学校を含めての全社会の行為に関する事、2) 学校での道徳教育に関する優秀な専門家(教師)が必要である、ということであろう。2) の点について特にふえんすれば、この専門教師は実際最高の専門的知識と経験をもっていなくてはならないだろうし、その数も初等、中等教育段階において、十分に準備されなくては無意味となろう。道徳的判断や行為の成立する為には、一人一人の人間のもっている知識や推理が総動員され、総合されなくてはならない。道徳行為とは人間にとって最高の技術なのである。そのような最高度の技術を伝え、

養うためには、要するに道徳をコーチするためには、いかに秀れたコーチといえども、決して多勢を扱うことはできないのである。

1) の点に関しては、殊更にここで詳しく論じるまでもないが、ここでの眼目は次のように説明されるだろう。人は18才未満入場禁止の法令を設定しかつ守ることをもって、疑いの余地のない道徳的なことと見なしがちである。しかし、18才未満入場禁止の映画を作製し、かつ売買していることを認めているのも、社会の生きたモラル、実際に行われているモラルなのである。そしてこの生きたモラルが結局は被教育者のモラルを形成していくだろう。^(註17)

以上の二つの点は、道徳とは何か、という問に対する答には、無関係に成立する筈である。その教育されるべき道徳が、自然主義的であろうと、キリスト教的であろうと、国家主義的であろうとも、この二つの点、なかんずく、第2の点を、考慮しないで、有効に教育が作用することはできない。ただ、極端な、道徳上の本能主義、直観主義のみが、この条件を無視しうるであろうが、実はその場合、厳密に言えば、道徳の教育そのものが無用とされるはずであるから、道徳教育における以上2点の重要性をいささかも損うものとはなりえないであろう。

(註 1) W. B. Brookover & D. Gottlieb: A Sociology of Education (New York, American Book Company, 1964) p. 334.

(註 2) 前掲書のp. 299~453迄が殊に関係をもつ部分である。

(註 3) Op. cit. p. 328~330.

(註 4) Op. cit. p. 328, 333, 334, 336.

(註 5) Op. cit. p. 333. (Smith: Restrictions on Teachers are Easing, College of Education Quarterly, Michigan State University. 1961. p. 73~78 より.)

(註 6) Op. cit. same page, Table 22.

(註 8) ある教師Sに数学を教えることを期待するのは明らかに、Sに対する role expectation である。しかし、数学を教えるのに際して、教科書 (A) ではなくて、教科書 (B) を使用すること、あるいは「水道方式」を使用す

ること、などを期待するのは、role expectation とはここでは考えない。それは role を達成するための手段への期待として、一応区別しなくてはならない。

(註9) George F. Kneller: Educational Anthropology (New York, J. Wiley, 1965) p. 69~73.

(註10) Op. cit. p. 76.

(註11) Op. cit. p. 74~75. Kneller は四番目の条件として「伝統的な価値群と信念を、脅やかし、ために人間をして、伝統の受容を強化するために、教育を用いるように導くところの、社会的葛藤」をあげているが、これは学校の発生というより、むしろ、学校の変化に関するもの、ナショナリズムと学校教育の特殊な結びつきについてのもののように思える。また、本文でこれに続く論述も Kneller の記述とはかなり離れている。

(註12) 海後勝雄, 広岡亮蔵編: 近代教育史第II巻 p. 314~317 (誠文堂新光社, 1954年).

(註13) 東ドイツ教育史研究者集団編 (江藤, 平野, 吉本訳): 現代教育史(明治図書, 1962年 p. 78~79).

(註14) 条件(Ia) と条件 (Ib) との論理的関係は、連言的(・)かそれとも選言的(∨)か、という問題がある。私は二つの条件の論理的関係は連言的であると考え。即ち、どちらかの条件が偽であるならば、全体は偽であるとするのが、至当である。

(註15) David Riesman: The Lonely Crowd (Doubleday Anchor, New York, 1953) p. 60, 62, G. F. Kneller: Op. cit. p. 157 参照.

(註16) Myron Lieberman: The Future of Public Education (Chicago U. P. 1960) especially [V] The Myth of the Teaching Profession [VI] The Miseducation of Educators.

(註17) Ernst E. Boesch: Education et Culture (Etudes pédagogiques 1963, Lausanne, p. 17~32) p. 20~21.